



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

Publisher's version

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061635>

Author(s):	Vehviläinen, Sanna
Title:	Huolipuhe vastaanotolla : ikkuna opiskelijan työprosessiin
Main work:	Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa
Editor(s):	Soini, Tiina; Pyhältö, Kirsi
Year:	2012
Pages:	169-183
ISBN:	978-951-44-8971-6
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061635

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

HUOLIPUHE VASTAANOTOLLA

lkkuna opiskelijan työprosessiin

Sanna Vehviläinen

Ohjauskeskustelun rutiinit

Olen kollegani Kimmo Svinhufvudin kanssa tehnyt tutkimusta opin-
näytteen ohjauksen vuorovaikutustilanteista (Svinhufvud 2008; Veh-
viläinen 2009a, 2009b, Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Olemme
keskustelunanalyysin keinoin kartoittaneet videoaineistoista keskuste-
lun toimintamalleja, joita noudatetaan ohjaajan ja opiskelijan välisissä
ohjaustilanteissa. Nämä toimintamallit ovat varsin yhdenmukaisia
alasta riippumatta. Niiden kautta voi hahmotella ohjaustilanteissa
noudatettavaa ”etikettiä”:

Ohjaajan tehtävä on reagoida oppinnäytetyön ongelmiin joko antamalla palautetta
tai vastaamalla opiskelijan kysymyksiin.

Niitä asioita jotka ovat hyvin, ei tarvitse erikseen käsitellä tai avata.
Ohjaajan keskeinen työväline on neuvo, jolla hän ratkoo opiskelijan työn ongel-
mia.

Opiskelijan tehtävä on edistää työtään joka kerraksi ja tuoda vastaanotolle rat-
kottavaksi sopivia kysymyksiä.

Opiskelijan työn keskeisten asioiden käsittely tapahtuu nimenomaan erilaisten
tekstiversioiden kautta.

Ohjaustilanteen luonteesta ja työnjaosta vallitsee yhteisymmärrys, jota ei tarvitse
erikseen käsitellä.

Ohjausvuorovaikutus rakentuu aineistossa tämän perusjäsenyyksen varaan. Opiskelijat ja ohjaajat kannattelevat sitä toiminnallaan. Tämä rutiini on monella tapaa tarkoituksenmukainen. Oppinäytteen on tarkoitus olla näyte akateemisten taitojen osaamisesta, ja näissä taidoissa harjaantuminen tapahtuu juuri ongelmia ratkomalla. Oppiminen viriää usein nimenomaan ongelmanratkaisusta.

Ohjausrutiinissa on kuitenkin myös puutteensa. Siinä oletetaan, että esille tuodut kysymykset ja ongelmat ovat aina selkeitä ja mielekkäitä. Kompleksisen työ- ja oppimisprosessin tärkeä elementti on kuitenkin ongelmien tulkinta, jäsentely ja niistä neuvottelu ja joskus niiden uudelleenmuotoilu. Ongelman ratkaiseminen on vasta prosessin myöhempi vaihe. Usein ratkaisemista tärkeämpää voi olla keskustella siitä, millaiset ongelmat ovat merkityksellisiä tai miten ongelmaa voi tulkita. Opiskelijan osaaminen kyllä kehittyy, kun hänelle osoitetaan työnsä puutteita tai että hän saa ohjeita niitä pyytäessään. Vielä monipuolisemmin asiantuntijuutta kehittää kuitenkin se, että hän itse osallistuu ongelmien konstruamiseen sekä ratkaisuvaihtoehtojen hahmottamiseen. Opiskelijan tarvitsema tuki voi tarkoittaa myös rohkaisua, tilanteen selventämistä, omien toiminta- tai ajattelumallien reflektointia tai yksinkertaisesti hankalan tilanteen sietämistä.

Erika Löfströmin kanssa (Vehviläinen & Löfström 2011) tutkimamme yliopistopedagogisen ohjauskoulutuksen ennakotehtävämateriaali kertoo, että opettajat kokevat edellä kuvatun rutiinin ongelmalliseksi. Materiaalissa korostuu ajatus, että opettajien tulisi käyttää ensisijaisesti neuvoja ja ohjeita opiskelijan saattamiseksi oikeille raiteille. Lisäksi oletetaan, että ohjaajan tulisi kuin sokkona arvata, mikä interventio tepsii, ja vaikuttaa siten opiskelijan toimintaan ja asenteisiin. Työprosessiin pitäisi siis voida vaikuttaa, mutta sitä ei oteta yhteisen toiminnan kohteeksi opiskelijan kanssa.

Ohjausrutiinien rikastaminen – työprosessin ilmiöt esiin

Edellä kuvattua ohjausrutiinia voi väljentää ottamalla erilaisia prosessitekijöitä avoimesti esille, käsittelemällä niitä yhdessä ja ratkomalla ongelmia neuvotellen. Usein sanotaan, että tieteellisenä auktoriteettina ohjaaja ei voi alkaa neuvotella noviisin kanssa. Joissain suhteissa näin onkin, mutta nimenomaan työprosessiin liittyvissä asioissa on usein hyödyllistä neuvotella toimintatavoista. Näin on esitetty uusissa opinnäyteprosessin teoretisoinneissa, joissa opinnäytteen ohjausta kuvataan neuvotteluna ja dialogisena toimintana (Dysthe ym. 2006) ja hahmotetaan toiminnan kohteeksi. Huomion kohteeksi asettuu paitsi opinnäytetutkimus asianmukaisena tieteellisenä tuotoksena myös erilaiset tieteellisen asiantuntijuuden työprosessit (Gurr 2001, Pearson & Brew 2002; Nummenmaa & Soini 2008; Austin 2009).

Ohjaajien repertuaarissa on edellä kuvatun rutiinin ohella keinoja, joissa näkyy orientoitumista opiskelijan työprosessiin, vaikka ne esiintyvätkin aineistossa satunnaisemmin kuin edellä kuvattu perusjäsenitys. Ohjaajat saattavat esimerkiksi problematisoida opiskelijan esittämää ongelmaa, jos huomaavat, että hänen neuvonpyyntönsä perustuu ongelmallisiin olettamuksiin (Vehviläinen 2009a). Ohjaajat voivat myös pyrkiä nostamaan esiin opiskelijan ajatteluprosessia kysymyksillään (Vehviläinen arvioitavaksi lähetetty käsikirjoitus).

Tässä artikkelissa tuon esille vielä yhden prosessiin orientoitumista osoittavan toimintatavan kuvaamalla miten ohjaajat käsittelevät opiskelijan huolia. Näissäkin tilanteissa tavanomaisin tapa vastata on tarjota ratkaisuja ongelmiin neuvomalla, mutta vastauksissa näkyy myös muunlaisia orientaatioita, kuten normalisoinnin ja lohduttamisen elementtejä. Keskityn pohtimaan, miten ne voivat olla työprosessin käsittelyn tukena.

Opiskelijan aloitteellisuus: ei kysyvä tieltä eksy

Sekä opettajat että opiskelijat pitävät odotuksenmukaisena, että ohjaustilanteessa opiskelija esittää kysymyksiä, joihin ohjaaja vastaa antamalla neuvoja (Vehviläinen 2009.) Kysyminen on tehokas keino vaikuttaa keskustelun kulkuun, koska se selkeästi siirtää puheen-
vuoron toiselle puhujalle. Kysymällä voi myös rajata puheenaihetta haluttuun suuntaan. Siksi kysyminen on myös selkeämmin opettajaa ”velvoittava” tapa hakea apua kuin esimerkiksi kertominen, joka ei rajaa yhtä selvästi sitä, mitä vastaajan odotetaan tekevän. (mt.) Aiempien tutkimusten mukaan opiskelija pyrkii akateemisissa vuorovaikutustilanteissa sekä säilyttämään itsestään kuvan osaavana toimijana että tarvittaessa tuomaan esiin avuntarvettaan (Tracy 1997; Waring 2005; Svinhufvud 2008; 2011). Kysyminen on tällöin suosituksia vaihtoehto: neuvonpyynnön voi esittää kysymysmuodossa niin, että osoittaa samalla omaavansa asiasta jotain tietoa ja kokemusta (Raymond 2003; Vehviläinen 2009a).

Opiskelijat voivat kuitenkin saada äänensä kuuluviin myös muilla tavoin. He raportoivat epäonnistumisistaan tai kertovat ikäviä uutisia. Tässä artikkelissa perehdyn siihen, mitä tapahtuu, kun opiskelija kysymisen sijasta kertoo.

Asiakkaan huolet institutionaalisissa tilanteissa

Huolia kerrotaan monissa ohjaus- ja terapeuttisissa tilanteissa. Ammatillisissa huolenkerrontatilanteissa, kuten lääkärin vastaanotolla, ammattilainen tyypillisesti välttää myötätunnon osoituksia tai muita tunteenilmauksia ja pitäytyy niin sanotussa ammatillisen neutraalisuuden piirissä (Drew & Heritage 1992, 45–47). Joissain toisissa konteksteissa, kuten neuvolavuorovaikutuksessa (Heritage & Lindström 1998) tai psykoterapiatilanteissa (Voutilainen ym. 2010), huolet voivat saada myös myötätuntoisen (t. affilioivan) vastauksen. Psykoterapiassa voidaan lisäksi ajatella, että huolenaihe viestii ihmisen mielen sisällöistä, ja sitä voidaan alkaa yhdessä tutkia. Urasuunnitte-

luun liittyvässä työttömien ohjauksessa taas huolia käsitellään niin, että joko tarjotaan ohjattavalle urasuunnitteluun sopivaa ”itseohjautuvuuden läksyä” tai vaihtoehtoisesti apua asian viemisessä jollekin muulle asiantuntijalle (Vehviläinen 2001).

Huolia tarjotaan ammattilaisen käsittelyyn joskus vaivihkaa, jonkun muun asian lomassa. Ohjattava voikin pyytää tukea epäsuorasti. Ohjaajan on tärkeätä hahmottaa, miten näihin ”matalalla profiililla” tarjottuihin huolenaiheisiin voi vastata ja kuinka ne ylipäänsä voi huomata ja tunnistaa.

Aineisto ja analyysin toteuttaminen

Tähän tutkimukseen olen analysoinut jaksoja joissa opiskelija kertoo huoliaan tai valittaa jotain epäonnistumista tai muuten ikävää asiaa. Keskustelunanalyysia onkin tehty laajalti siitä, mitä ”huolenkerronta” ja ”valittaminen” toimintoina konkreettisesti ottaen ovat ja miten ne eroavat toisistaan (esim. Jefferson 1988; Heinemann & Traverso 2009). Tässä artikkelissa en kuitenkaan raportoi tuloksia keskustelunanalyysin konvention mukaisesti, vaan kerron niiden seuraamuksesta ohjauksikäytännön kannalta. En siksi uppoudu näihin erotteluihin, vaan kutsun tutkimiani opiskelijan puheenvuoroja huoliksi.

Olen kerännyt tällaiset opiskelijan vuorot 17 graduohjaustilanteesta ja kolmesta tohtoriohjaustilanteesta.¹ Olen käyttänyt aineisto-otteissa keskustelunanalyysin litteroinnista vain tapaa merkitä puhujat litteraation viereen sekä puheen päällekkäisyydet (hakasulut).

1. Videoohjausaineisto kerättiin hankkeeseen ”Ohjauksikäytännöt yliopistopedagogiikassa” Helsingin yliopistossa (2005–2008). Soveltaen keskustelunanalyysiä (esim. Drew & Heritage 2006) siinä tuotettiin perustietoa siitä, millaisia keskustelukeinoja ja -rutiineja ohjaustilanteissa käytetään. Käytössä on ollut laaja korpus yksilöohjaustilanteita neljästä tiedekunnasta. Tämä korpus on pääosin gradu-, osin jatko-opiskelun ohjausta. Lisäksi käytiin TOHTIS -tutkimushankkeeseen vuonna 2008 kerättyä korpusa, jossa on jatko-opiskelun yksilö- ja ryhmäohjauksen tilanteita kahdesta tiedekunnasta.

Lisäksi tauot ja painotukset näkyvät, mutta muita yksityiskohtia en tuo esille. Huolenkerrontaa koskeva analyysi käynnistyi jo aiemman, neuvonpyyntöjä koskevan tutkimustyön yhteydessä. Kerätessäni neuvojaksoja kokosin samalla kokoelman erilaisia huolijaksoja. Analyysiä ohjasivat seuraavat kysymykset (ks. esim. Pomerantz & Fehr 1997): sekventiaalinen paikka: Mihin kohtaan meneillään olevaa toimintaa huolen kertominen asettuu ja miten siihen vaikuttaa? Muotoilu: Miten opiskelijan vuoro on muotoiltu ja millaista vastausta se ohjaajalta kutsuu? Puhejakson kulku: Miten huoleen vastataan ja miten opiskelija käsittelee saamaansa vastausta? Toimijoiden tehtävät ja asema: Mitä tehtävää nämä puhejaksot toimittavat vuorovaikutuksessa ja kuinka toimijat asemoivat itseään ja toisiaan?

Miten huolia kerrotaan ja käsitellään

Kuvaan seuraavassa tapoja, joilla opiskelijat aineistossani valittavat huoliaan sekä ohjaajien vastauksia niihin.

Huonoja uutisia edistymisestä

Useimmiten opiskelija avaa uuden puheenaiheen uutisen kaltaisella vuorolla, joka selkeästi ”merkitsee” asian huolettavaksi ja ohjaajan huomiota vaativaksi. Uuden asian voi tuoda puheeksi myös vastauksena opettajan kysymykseen tai kannanottoon (kuten esimerkissä 2). ”Huolettavuutta” rakennetaan muun muassa ääri-ilmausten käytöllä (”en ymmärtäny mitää”, ”mä hukun tietoaaineistoon”), erilaisilla painottamisen ja korostamisen keinoilla (”ihan tosi vaikeeta”) sekä ylipäänsä tunnepitoisella äänenkäytöllä. Lisäksi opiskelija saattaa eri tavoin osoittaa, että on yrittänyt ratkoa asiaa.

- (1) OP: nii-i ku si- siinä mä - sitä - silloin puhuttiin että niinku vois – sit kirjottaa jonku semmosen kappaleen missä - vertailtais just niinku -

boreaaliseen suohon? - ni- se se on JOTENKI IHAN tosi vaikeeta en siis mä en s- osaa - kirjottaa - sitä tai siis asiat joita mä kyllä varmasti osaan ja osaisin kirjottaa vaikka niinku - pa- paljon siis ilman lähteitäki - mut sitten - ku mun on just tosi nyt vaikee nyt niinku et miten mä alot- tai siis että miten mä lähestyn sitä asiaa niinku -- jos sitä haluis yhtään verrata tähän - koska - se on nii erilainen ((naurahtaen)) tai siis sillai että ...

(2) OH: sä ootki aika hyvin löytäny lähteitä.

OP: siis- tost- tuntuu et sitä - nyt ton koulutuksen jälkeen mä to- must tuntuu et mä hukun varmaa tohon - siis - tietoa-ineistoon koska tuot on ihan- must tuntuu et ihan hirveesti mä oon jo monta tuntia istunu vaa sillee et sieltä kyllä sitä löytyy et – okei mä en oo tietysti noita kaikkia lukenu ja onhan siellä paljon varmasti sellasta mikä sitte - noistaki lähteistä mikä menee niinku saman tien että ei sovi mutta- kyl sitä tuntuu niinku olevan...

Näissä otteissa on kyse osaamisen ongelmasta: opiskelija ei yrityksistä huolimatta osaa edetä työssään. Nämä huolet ovat samalla tavalla ”velvoittavia” aloitteita kuin hakukysymysrakenteiset neuvonpyynnöt (”Mitä mä näille sitten teen?”, ”Miten tää tehdään?”, ks. Vehviläinen 2009a). Tällaista pyyntöä olisi melko vaikea ohittaa tarttumatta ongelmaan jotenkin.

Joskus opiskelija tarjoaa opettajan harkittavaksi potentiaalisen ongelman. Otteessa 3 opiskelija kertoo ongelmasta, jonka pelkää uhkaavan gradunsa tutkimusasetelmaa (ks. tummennettu osa).

(3)

01 OP: sitten ois semmonen asia - että - äh et nyt mä sain vaan kaks-
toista kansiksen

02 fuksiin.

03 (pieni tauko)

04 OH: nii[:n

- 05 OP: [ne on aika laiskoja käymään hehe siellä niiden - yhteisellä luentokurssilla
(katkos, joku käy ovella))
- 06 OP: **niisiin. - että - kansiksen fukseista mä sain vaan kakstoista kappaletta.**
- 07 OH: nii-in?
- 08 OP: mmmm.
- 09 (pieni tauko)
- 10 OP: **että onko se nyt liian pieni ryhmä.**
- 11 OH: ja sä kaipasit - kolmeakymmentä;
- 12 OP: no - maks mut eiks- tai kahtakymmentä ees. ((keskustelu jatkuu))

Keskustelun jatkossa ilmenee, että opettajalle asia on käytännöllisesti ratkottava ongelma, jonka eteen opiskelija voisi tehdä paljon. Ohjaajan yksityiskohtaiset kysymykset, joista ensimmäinen näkyy rivillä 11, pohjustavat mahdollisuutta mennä keräämään lisäaineistoa. Opiskelija kuitenkin hakee vapautusta – hän ei halua kerätä enää lisää aineistoa, muttei myöskään halua arvosanansa putoavan. Kestää hyvän aikaa, ennen kuin hän sanoo tämän suoraan. Ohjaaja puolestaan välttää ottamasta suoraa kantaa asiaan ja keskittyy selvittämään aineistonkeruun mahdollisuuksia. Opiskelijan huolen ympärillä siis keskustellaan kiertäen ”viitsimisen” ongelmaa.

Joskus huolettava asia ei siis olekaan osaamisen vaan viitsimisen tai tahtomisen kysymys. Kuten edellisessä esimerkissä, opiskelija voi pyrkiä osoittamaan, ettei ongelma johdu hänestä. Tällöin huolen kerronnassa voi olla valittava sävy. Asia esitetään tavalla tai toisella kohtuuttomana (”kirjaa ei saa”, ”tästä ei löydy lähteitä”, ”lähteitä on aivan älyttömästi”). Annetaan ymmärtää, että opettajan pitäisi tehdä asialle jotain, ratkaista ongelma tai helpottaa tehtävää. Toisaalta opiskelijan huoli voi olla myös avoin tunnustus siitä, ettei ole saanut aikaiseksi. Opiskelija esittää toimintansa itsekriittisessä valossa ja ottaa vastuun siitä, ettei työ ole edennyt toivotulla tavalla.

Jälkikommentti: ”tämä vielä askarruttaa”

Opiskelija voi tuoda ongelmia puheeksi myös toisenlaisessa toiminnallisessa yhteydessä. Tällöin ei niinkään ilmoiteta huonoja uutisia. Opiskelija pikemminkin reagoi opettajan neuvoon, jolla tämä on ratkonut jotain aiemmin esillä ollutta ongelmaa. Opiskelija voi osittain myöntyä neuvoon, mutta samalla jatkaa valittamista osoittaen, että kokee asian edelleen vaikeana. Neuvo ei siis täysin tyydytä avuntarvetta. Seuraavassa otteessa näkyy tällainen valittelu (rivit 3,5,16, 18-21). Opiskelija on keskustelun alusta asti useamman kerran yrittänyt tuoda puheeksi ihmetystään, onko aineiston analyysin todella tarkoitus olla niin työlästä kuin miltä se on vaikuttanut. Ohjaaja on antanut laajalti neuvoja, mitä kaikkea aineiston kanssa tulee tehdä. Ohteessa 4 opiskelija esittää jälleen hivenen sarkastisen valituksen siitä, miltä työskentely hänestä tuntuu (tummennettu osa).

(4)

(OH selostaa laajasti miten teemahaastatteluaineiston analyysiä tehdään)

- 1 OH: ... mut sen jälkeen ku ne luokat on syntyny tai ne on jotenkin niinku alkaa löytyä sieltä ni 2 sit alkaa niinku nähdä myöskin sen et mihin joku tekstipala itse asiassa kuuluuki.
- 3 OP: joo. nii. et sitä mä täs odottele[n ((nauraen))
- 4 OH: [heheheheheh.
- 5 OP: kyl tätä saa niinku plärätä edes takasin aika reippaasti.
- 6 OH: saa tät plärätä mut et se - toisaalta täähä on hirvee hyvä niinku tapa oppii tuntemaan
- 7 sitä aineistoa[nsa
- 8 OP: [nii.
- 9 OH: et sitä pyörittelee täl taval niinku
- 10 OP: joo.
- 11 OH: eri eri suuntiin. ja just koska
- 12 OP: nii
- 13 OH: tääki vaihe jo et ku sä kokoot sitä tällai teemoittain ni

- 14 OP: joo.
 15 OH: sä tuut täs niinku uudella tavalla tutuks sen aineistos kanssa.
 16 OP: **mut onhan aikaa t- y- aikaa vievää tääki on.**
 17 OH: se on yllättävän [aikaa] vievää. joo niin (-[-])
 18 OP [(-)] [ja sit mä
 19 huomaan et mä rupee tota – et pari tuntii voi tehä mut sit rupee
 niinku tulee
 20 **semmonen et- ((irvistää)) huomaa et mihin- pyörittelet jotain mikä**
tää nyt
 21 **olikaan ootas nyt ((vuoro jatkuu))**

Opiskelijan valitus on rivillä 3 ja sen jatko rivillä 5. Ohjaaja yhtyy näkemykseen, mutta palauttaa keskustelun ”plärräämisen” hyötyihin (r. 6-15). Opiskelija jatkaa valittamista (r. 16, 18->). Ohjaajan samanmielinen vastaus (”se on yllättävän aikaa vievää joo”) vihjaa, että hän on tunnistanut ihmetyksen, jota opiskelija on yrittänyt tuoda esiin. Opiskelija jatkaa vielä hetken päivittelyä, mutta pian otteen jälkeen kuljettaa aiheen kohti eräänlaista ratkaisua (”täytyy varmaan pitää taukoja”), jonka jälkeen ei enää tuo sitä esille.

Myötätuntoinen normalisointi huolen vastaanottamisen tapana

Ohjaajan tavanomaisin tapa käsitellä huolenkerrontaa on neuvominen. Tällaiseen responssiin sisältyy harvoin verbaalista myötätunnon osoittamista tai yllättyneisyyden osoittamista. Tämä on tavanomaista professionaalista neutraalisuutta. Jos ohjaaja oikein tunnepitoisin keinoin osoittaisi myötätuntoa, voisi tulla vaikutelma, että opiskelijan asiat ovat poikkeuksellisen huonosti.

Jos opiskelijan vuoro on tunneilmaisultaan vahva, ohjaaja voi kuitenkin tehdä muutakin kuin neuvoa ja välttää päivittelyä. Ohjaajien strategia on tällöin usein normalisointi (Heritage & Lindström 1998): sen osoittaminen, että huolenaihe on tavanomainen tai jopa asiaan kuuluva ja ettei ole noloa kokea asiaa vaikeana. Edellisen esimerkin ”se on yllättävän aikaa vievää joo” tekee sekin osaltaan

tällaista normalisoivaa työtä, mutta seuraavassa esimerkissä normalisointi on selkeämpää. Kuten edellä, opiskelijan huolikuvaus on tummennettu:

(5)

01 OP: **Mä oon oikeesti välillä miettiny että et en mä oookkaan niin älykäs kun mä oon**

02 **kuvi[tellu.**

03 OH: [ahh hahahaha toi kuuluu vaan tohon prosessiin. hehe.

04 OP: ((vilkaisee ohjaajaan, lievä hymy))

05 OP: **ehh ehh siis mä oon epätoivonen** ((kumartuen samalla sivuun kätensä päälle))

06 OP: [((nauraa))]

07 OH: [se kuuluu tähä. Noista kun mä luin noita] oppimispäiväkirjoja. Mä en muista oonko mä

08 tänä vuonna vielä luku sitä mutta tää tämmönen lausuma että alussa on paljon

09 fiksumpi olo kun puolessavälissä että puolessa välissä tulee aina semmonen tunne

10 että hei mä oon aika tyhmä. ((naurahtaa))

11 OP: **Joo ja sitte tuntuu että mä en osaa enää kirjoittaakaan ja.**

12 OH: Mutta se pointti on se että sä et joudu – sä joudut tässä nyt ikään ku toimimaan

13 ihan erilaisella konseptilla – kun millä sä oot – millä sä toimit töissä...

Opiskelijan vuoro riveillä 1–2 on itsekriittinen ja itseironinenkin. Ohjaaja vastaanottaa sen naurulla (r.3), kehystäen asian leikilliseen rekisteriin. Hän kuitenkin myös normalisoi huolta välittömästi (r.3). Kun opiskelija vahvistaa huolen ilmauksiaan (r. 5), ohjaaja jatkaa normalisoimista ("se kuuluu tähän", r. 7). Sitten hän jatkaa viittaamalla siihen, että muillakin opiskelijoilla on vastaavia kokemuksia (r.7–9). Sen jälkeen ohjaaja aloittaa laajemman selostuksen, jossa vertailee

opinnäytteen tekemisen ja selvitystyyppisen tekstin haasteita. Tämä on konkreettinen esimerkki opiskelijan työprosessiin orientoitumisesta. Sen tekee mahdolliseksi se, että opiskelija itse tuo aktiivisesti huolenaihettaan esiin.

Aineistossani näkyy useita esimerkkejä siitä, että jos tällaista jälkipuinti-tyyppistä huolta ei käsitellä empaattisesti – eli tarjotaan neuvoja mutta ei lohduttavaa normalisointia – opiskelija palaa siihen toistuvasti ohjaussession aikana. Aiheesta päästään vasta, kun opettaja on vahvistanut normalisoivaa vastaustaan viittaamalla toisten opiskelijoiden kokemuksiin, kuten otteessa 5, tai osoittamalla, että opiskelijan mainitsema asia on ollut hänelle itselleenkin vaikea (vrt. Heritage & Lindström 1998; Vehviläinen 2001).

Pohdintaa

Huoliaan valittamalla opiskelija hakee apua ongelmiinsa. Toisinaan hän taas pikemminkin tunnustelee, onko asiaankuuluvaa törmätä niihin ongelmiin, joihin hän on törmännyt. Opiskelija ei aina hahmota, millaista painoarvoa eri vaikeuksille tulisi antaa.

Neuvominen on ohjaajan tavanomaisin keskustelun työväline opiskelijan huolten ja ongelmien käsittelyssä. Neuvo välittää ohjaajan osaamiseen perustuvia näkemyksiä opiskelijalle. Ratkaisun avulla opiskelija voi pyrkiä etenemään työssään. Huoleen voi kuitenkin vastata toisinkin. Työprosessin käsittelyn kannalta muista tavoista voisi olla hyötyä. Ongelmaa ja sen taustaoletuksia voi tutkia eri puolilta ja välttää siten tarjoamasta ratkaisua heti. Voi myös olla tärkeitä normalisoida ongelmia: viestittää, että ne kuuluvat prosessiin, niitä voi sietää ja niitä on muillakin.

Normalisoiva vastaus edustaa orientoitumista opiskelijan työprosessiin. Näissä tilanteissa ei puhuta niinkään jonkun työvaiheen suorittamisesta eikä opinnäytetekstin konkreettisesta ongelmasta,

vaan siitä miten opiskelija kokee jonkin asian työskentelyssään tai siitä, miten opiskelijan tulisi tulkita kohtaamiaan vaikeuksia. Ohjaajan huoneentauluun voisi muotoilla neuvon: Jos opiskelija valittaa samaa asiaa moneen kertaan, hän ei välttämättä kaipaa neuvoja, vaan viestiä, että vaikeudet kuuluvat prosessiin. Valitukset eivät aina ole kovin markkeerattuja; ne saatetaan tuoda esille esimerkiksi leikkillisessä rekisterissä. Se ei silti tarkoita, että ne kannattaisi ohittaa vitsailuna. Nauraminen on tavallinen keskustelukeino tarjoilla keskusteluun asioita, joissa on jotain arkaluontoista (kuten epäonnistumisen tai aikaansaamattomuuden ilmaiseminen). Toinen huoneentauluneuvo voisi olla: kysy opiskelijalta, onko aiheita, joita hän toivoisi käsiteltävän. Kaikki opiskelijat eivät tohdi valittaa vaikeuksiaan, jos ei ole selkeätä kysyttävää, saati sitten tarjota jo käsiteltyä aihetta uudelleen käsittelyyn. Työprosessin ongelmat saadaan varmemmin asialistalle jos ohjaaja on sekä herkkä opiskelijan avauksille että tekee itse niille tilaa kysymyksillään.

Huolten tarkasteluun liittyy vielä yksi tärkeä näkökulma, nimittäin työprosessin ilmiöiden ilmeneminen keskustelun ”rivien välissä”. Kuten mainitsin, huolten ja valittamisen kautta käsitellään epäsuorasti tahtomisen, viitsimisen, aikaansaamisen tai vastuun kysymyksiä. Sama epäsuoruus näkyy opiskelijan kysymyksiä koskevassa tutkimuksessani (Vehviläinen 2009a), jossa opiskelijat käsittelevät tavoitteisiin, motivaatioon ja työmoraaliin liittyviä kysymyksiä implisiittisesti, kysymystensä muotoiluun ”pakattuina” asioina. Ohjaajatkaan eivät varsinaisesti juuri sanallista näitä ilmiöitä. Nämä työprosessin ulottuvuudet – opiskelijan tavoitteenasettelu, työhalut, motivaatio, asenteet – ovat kuitenkin juuri niitä asioita, joiden ohjaajat kertovat eniten vaivaavan heitä ohjauksessa. He kokevat, että heidän tulisi vaikuttaa näihin tekijöihin, mutta se on vaikeata (Vehviläinen & Löfström 2011).

Nämä implisiittiset työmoraalista ja prosessista neuvottelemiset voitaisiinkin tehdä eksplikoiden, avoimesti. Tämä artikkeli auttaa osaltaan havaitsemaan, että ohjausta voidaan kehittää yksinkertaisilla

tavoilla: lisäämällä ohjaajien tietoisuutta siitä, miten ohjauksen tutut keinot voivat palvella työprosessin käsittelyssä sekä siitä, miten ohjauksen ”pinnanalaiset” teemat voitaisiin sanallistaa osaksi ohjauksen avointa asialistaa.

Lähteet

- Austin, A. E. 2009. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development* 14(3), 179–183.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. *Talk at Work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. & Heritage, J. 2006. *Conversation analysis. Vol I-IV*. London: Sage.
- Dysthe, O, Samara, A. & Westrheim, K. 2006. Multivoiced supervision of Master’s students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3), 299–318.
- Gurr, G.M. 2001. Negotiating the “Rackety Bridge” – a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 81–92.
- Heinemann, T. & Traverso V. 2009. Complaining in interaction. *Journal of Pragmatics* 41 (12), 2381–2384.
- Heritage, J & Lindström, A. 1998. Motherhood, Medicine, and Morality: Scenes from a Medical Encounter. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3&4), 397–438.
- Jefferson, G. 1988. On sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. *Social Problems* 35(4), 418–441.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa ym. (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education* 27 (2), 135–150.
- Pomerantz, A. & B. J. Fehr 1997. *Conversation Analysis: an approach to the study of social action as sense making practices*. Teoksessa van Dijk, T. (Toim.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies 2. A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.

- Raymond, G. (2003). Grammar and social interaction: Yes/no type interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review* 68 DEC: 939–967.
- Svinhufvud, K. (2008). Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. *Kasvatus* 39 (5) 439–455.
- Svinhufvud, K. (2011). Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä* 2, 156–192.
- Tracy, K. (1997). *Colloquium: Dilemmas of Academic Discourse*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Company.
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus
- Vehviläinen, S. 2009a. Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction* 42(2), 163–190.
- Vehviläinen, S. 2009b. Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction* 42 (2), 143–190.
- Vehviläinen, S. (arvioitavaksi lähetetty käsikirjoitus) Question-prefaced advicein feedback sequences of academic supervision.
- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. 2009. Paperi, dokumentti, opinnäyte – tekstit ohjauskeskustelun osana. *Aikuiskasvatus* 3. (*Paper, document, dissertation – texts in supervisory interaction*).
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. 2011. Yliopisto-opettajan kokemat ongelmat opinnäytteen ohjauksessa: tulkinta kehittämishaasteista. Paperi teemaryhmässä *Opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittäminen* Korkea-koulututkimuksen symposium, Jyväskylä 22.-23.8.2011
- Voutilainen, L., Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. 2010. Recognition and Interpretation: Responding to Emotional Experience in Psychotherapy. *Research on Language and Social Interaction* 43(1), 85–107.
- Waring, H. Z. 2005. Peer tutoring in a graduate writing center: Identity, expertise and advice resisting. *Applied Linguistics* 26, 141–168.